



Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmandelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshep.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT*

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille Université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Didactique des arts : acquis et développement

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann	7
<i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix	19
<i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain	31
<i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann	45
<i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet	65
<i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann	81
<i>«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy	95
<i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier	107
<i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne	117
<i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez	143
<i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann	159



VARIA

- Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes*
Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha 177
- Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles*
Lara Laflotte et Philippe Wanlin 195
- Enseignement en classe multiâge*
Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants
Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet 213
- La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle*
Méliné Zinguinian et Bernard André 229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**





Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique

Monique LOQUET¹ (CREAD, université de Rennes 2, France)

En France, l'éducation à l'Art consiste en «la rencontre des œuvres» organisée selon le «Parcours d'éducation culturelle et artistique» (MEN, 2013). Nous rendons compte d'un enseignement de la danse qui vise la «rencontre des œuvres et des artistes», conformément aux programmes scolaires français. L'étude concerne un cycle de danse au collège (élèves de 10-11 ans) intitulé «contes en corps». L'intention du professeur est de faire entrer les élèves dans l'univers des contes (Cendrillon, Blanche-Neige, Le Lac des Cygnes) en se servant de cet univers comme support imaginaire. Les élèves ont à «traduire par le corps une histoire dont ils sont les acteurs en danse contemporaine», l'idée étant d'établir une parenté entre la pratique des élèves et celle des artistes. L'enjeu de la recherche est double : 1) opérationnel, donner une visibilité aux savoirs corporels engagés dans les pratiques chorégraphiques et les expliciter en tant qu'objet d'enseignement ; et 2) scientifique, éclairer la notion de «capacités épistémiques» que construisent les élèves en danse grâce à l'activité didactique, lorsque celle-ci cherche à se rapprocher de l'activité artistique experte. Pour cette analyse didactique, nous avons retenu un événement du cycle : la prestation des élèves engendre un sentiment de déception chez le professeur face à des résultats en deçà de ses attentes. Nous tentons d'en comprendre les raisons. Les données étudiées concernent le sous-groupe d'élèves ayant choisi de danser à partir du conte «Cendrillon», et en particulier l'élève-Cendrillon. La méthode procède en deux temps articulés : la description mince répond à la question que font les danseurs ? et la description épaisse tente d'élucider le sens de leurs actions. Les savoirs corporels sont identifiés à l'articulation entre la «rencontre d'un problème» et «l'élaboration d'une solution».

Mots-clés : Capacités épistémiques, rapport au savoir, description épaisse, action didactique conjointe.

Introduction

Nous rendons compte d'une pratique d'enseignement de la danse qui vise la «rencontre des œuvres et des artistes» conformément aux programmes scolaires français (2013). En France, l'éducation à l'Art consiste en effet en «la rencontre des œuvres» organisé selon le «Parcours d'éducation culturelle et artistique»².

Habituellement la danse constitue, pour les professeurs non-initiés, une *pratique ésotérique* qui crée chez eux des besoins en savoirs professionnels. Un professeur qui aborde en profane une pratique artistique donnée est confronté à une multitude d'objets qui «n'existent pas» à ses yeux (objets matériels et immatériels, catégories

1. Contact : monique.loquet@uhb.fr

2. Le «Parcours d'éducation culturelle et artistique» dans l'enseignement primaire et secondaire français, doit «permettre au jeune, par l'expérience sensible des pratiques, par la rencontre des œuvres et des artistes, par les investigations, de fonder une culture artistique personnelle, de s'initier aux différents langages de l'art et de diversifier et développer ses moyens d'expression» (MEN, 2013).



de pensée, lexique et jargon de l'institution concernée) et engendrent un rapport personnel d'incertitude à cette pratique. C'est pourquoi notre recherche est liée à une volonté « d'extériorité » vis-à-vis de la pratique artistique afin que « *l'ésotérisme de la pratique cède du terrain devant l'exotérisme obligé des savoirs* » (Chevallard, 1994, p.174).

L'enseignement de la danse pris pour exemple³ est conduit par un professeur d'EPS⁴ (P), expert en enseignement de la danse, lui-même danseur amateur et occasionnellement professionnel lors de projets chorégraphiques. Il vise à rendre les élèves familiers des œuvres de danse contemporaine et producteurs d'œuvres personnelles. Si dans cette expérience, l'approche des œuvres n'entend pas se limiter à une simple visite des œuvres, elle n'est pas non plus synonyme « d'expression libre⁵ ». Comment situer alors l'éducation artistique entre ces deux orientations d'enseignement ? D'un côté, la danse référée aux œuvres chorégraphiques, où l'expression du corps se donne à voir à travers des techniques prenant forme dans un certain système de contraintes, elles-mêmes définies par les règles de l'activité considérée ; et de l'autre, l'expression libre définie de manière large comme la manifestation de l'expression de soi par le corps à partir d'un « vécu corporel sensible » (Pujade-Renaud, 2003). Dans les propos courants sur l'enseignement de la danse à l'école (Loquet, 2006), les deux formes tendent encore aujourd'hui à s'opposer. Ces propos restent fortement marqués par l'antinomie technique/expression : 1) la technique apparaissant comme une « chose » apportée de l'extérieur à laquelle il faut se conformer ; 2) l'expression comme l'intimité émergente de la personnalité ou de la corporéité vécue.

Les savoirs pertinents à enseigner sont donc peu stabilisés et leur structuration souvent problématique. Quels contenus sont transmis dans une discipline où les savoirs sont généralement présentés comme ineffables ? Comment concilier la technique qui apporte des savoirs stabilisés et l'expression qui en soi respecte l'élève, son imagination et son inventivité ? Comment caractériser ces savoirs dans le domaine des habiletés corporelles ? Qu'est-ce qu'un mouvement ou un geste que l'on s'accorde à considérer comme « dansé » ? Ces questions sont abordées avec les outils de la recherche didactique.

3. L'expérience se déroule au sein du LéA (Lieu d'éducation associé) « Pratiques chorégraphiques au collège Echange de Rennes » en lien avec l'IFE (Institut français de l'éducation). Dans le programme scientifique de l'IFé, les LéA sont définis comme des « lieux à enjeux d'éducation » constitués en réseau pour promouvoir la recherche coopérative entre enseignants et chercheurs. <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/pratiques-choregraphiques>

4. Le professeur d'Education physique et sportive du Collège Echange de Rennes, Pierre Prim, responsable de la classe et correspondant LéA, nous a permis de l'accompagner au cours de cette expérience. Les idées novatrices qu'il a apportées dans la conception et la mise en place du projet, et les échanges constructifs développés lors de l'analyse empirique constituent une part importante de l'avancée de cette réflexion.

5. Le terme « expression libre » renvoie au terme « expression corporelle », discipline adoptée en France dans les années 1970, qui a gagné une autonomie éducative au sein de l'EPS française, en défendant des valeurs alternatives en marge des références sportives (créativité, expressivité) et des méthodes d'enseignement a-modélisantes (respect de l'autonomie des élèves, écoute de l'autre). A cette époque, C. Pujade-Renaud publie un livre, portant ce titre « expression corporelle », qui fédère un mouvement contestataire dans l'EPS, la danse et le théâtre (Entretien avec C. Pujade-Renaud, 2003).



Enjeux de la recherche

Les enjeux de recherche sont à la fois : 1) opérationnel, donner une visibilité aux savoirs corporels engagés dans les pratiques chorégraphiques et les expliciter en tant qu'objet d'enseignement ; et 2) scientifique, éclairer la notion théorique de *capacités épistémiques*⁶ que construisent les élèves en danse grâce à l'activité didactique, lorsque celle-ci cherche à se rapprocher de l'activité chorégraphique experte. L'idée de *parenté* entre les pratiques des élèves et celles des artistes est en effet au centre de l'étude. Elle questionne la distance (ou proximité) entre les *capacités épistémiques* développées par les élèves et qui satisfont le professeur, et celles dont témoignent les savants⁷ dans les pratiques chorégraphiques choisies comme référence scolaire : en quoi consiste cette parenté épistémique en danse ?

Contexte et « langage dansé »

L'étude concerne un cycle de danse en classe de 6^e (élèves de 10-11 ans), intitulé « contes en corps » et composé de 10 leçons. L'intention du professeur (ci-après P) est de faire entrer les élèves dans l'univers des contes (Cendrillon, Blanche-Neige, Le Lac des Cygnes) en se servant de cet univers comme support imaginaire. Il s'agit d'amener les élèves à « traduire par le corps une histoire dont ils sont les acteurs en danse contemporaine » (projet de cycle), afin d'établir une *parenté* entre les pratiques des élèves et des artistes contemporains. La classe a assisté, entre autres, à l'œuvre de « Cendrillon »⁸, ballet chorégraphié par Maguy Marin (d'après le conte de Charles Perrault), programmé au Théâtre national de Bretagne (saison 2013-2014). Ils ont également pu rencontrer et questionner les artistes de la Compagnie professionnelle. Les données étudiées concernent le sous-groupe de neuf élèves ayant choisi précisément de danser à partir du conte « Cendrillon ».

Le projet de cycle, en référence à l'activité des danseurs professionnels contemporains, place la notion de « langage dansé » au cœur de la production des élèves, et en particulier les liens entre les gestes et les mots. La question langagière gestes/mots est importante dans une approche didactique des arts. En effet, parmi les inducteurs les plus fréquents utilisés par les enseignants pour faire entrer les élèves dans une danse leur permettant de s'exprimer (outre les objets matériels, rythmiques et musicaux), les mots tiennent une place décisive : phrases, textes, chants, poèmes, contes et comptines. Qu'apportent les mots (à l'écrit ou à l'oral) au geste dansé ? Que signifie « traduire » un mot en mouvement dansé ? La logique de création d'une « phrase dansée » répond-elle aux mêmes impératifs que toute autre phrase du langage oral ou écrit, pour être lisible ou ressenti par autrui ?

6. Nous utilisons le terme *épistémique* comme synonyme de « relatif aux savoirs en jeu » en danse, et l'expression *capacité épistémique* pour insister sur les potentialités d'action que possèdent les élèves, en tant que système de savoir-faire, de savoir-comment faire.

7. Le terme *savants* est utilisé ici dans un sens générique qui désigne ceux qui inventent et produisent les savoirs. Est savant celui qui, dans le monde social et culturel, sait (faire) quelque chose (une œuvre) en tant que « connaisseur pratique » de cette œuvre. Par exemple, Fosbury est le savant (le connaisseur ou l'expert) du Fosbury flop, le danseur contemporain est savant d'une œuvre chorégraphique contemporaine, etc. Ainsi, un centre chorégraphique est une institution savante, car elle génère des pratiques de savoirs.

8. Le Ballet « Cendrillon » a été chorégraphié, en 1985, par Maguy Marin pour le Ballet de l'Opéra de Lyon, sur la musique Cendrillon de Prokofiev.



Cadre théorique, la nécessaire formalisation des savoirs

Notre étude s'inscrit dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique. Cette théorie est née de la constatation empirique suivante : on ne peut comprendre les actions de l'élève et celles du professeur, *et donc* les interactions professeur-élèves, sans les rapporter aux savoirs qui circulent entre eux. Or, les savoirs ne sont pas facilement accessibles à l'étude dès lors que l'on se centre sur les pratiques enseignantes *effectives*. Ainsi par exemple, il peut être constaté que l'Ecole transmet des savoirs qui, *in situ*, ont peu ou pas de sens aux yeux des élèves. Les actions du professeur et des élèves étant dissymétriques face au savoir, les attentes professorales sont parfois difficiles à reconnaître par eux en situation réelle. C'est pourquoi la théorie se fonde sur la nécessité de décrire les savoirs dans leur *matérialité* concrète (Sensevy, 2011). Par matérialité, il faut entendre à la fois : la matérialité « objectale », le savoir est *objectivé* dans des situations qui lui donnent du sens ; et la matérialité « transactionnelle », le savoir est *incarné* au cœur des actions conjointes professeur-élèves.

Approche méthodologique

Données⁹

Pour rendre compte des interactions à la fois corporelles et verbales qui se déroulent dans la classe, toutes les leçons ont été filmées et transcrites. Le travail est mené à partir des films d'étude (Sensevy, 2012) ou films de la pratique visant l'étude des savoirs qui y circulent. Ce travail permet d'analyser finement les paroles et comportements des élèves et du professeur, et « d'ausculter » les gestes et mouvements dansés au fil du cycle.

Le cheminement de la classe est présenté sous la forme d'un *scénario reconstitué* par le chercheur. Nous avons retenu certains épisodes jugés riches en interactions verbales et corporelles, et significatifs du savoir en construction.

L'intention didactique est formulée explicitement à la leçon 4 :

P (leçon 4) : *Vous devez construire votre histoire à partir de 12 phrases (dans une liste de 34 phrases écrites par P.). Vous allez composer (...) une histoire, mais du coup dansée... Donc vous allez essayer de traduire ces phrases-là corporellement (...) par exemple y a une phrase c'est « je suivais le bruit qui m'intriguait, mon oreille guidait mes pas », c'est un petit bout de phrase et va falloir le traduire corporellement d'accord ?*

L'intention se précise au fil des séances suivantes pour se resserrer sur « la mise en corps d'une histoire que l'on a construite collectivement » autour du conte choisi.

Nous observons précisément la leçon 8 qui consiste en répétitions pour le spectacle final (leçon 10). Nous suivons le sous-groupe des neuf élèves lors de la présentation de « Cendrillon » en fin de séance. Lors de la dernière répétition (séance

9. Ces données sont issues du travail de recherche menée par Camille Bertin, dans le cadre de son mémoire *Etude didactique d'un cycle d'EPS de danse contemporaine « le conte en-corps » au collège de Master 2*, en Sciences de l'éducation, Parcours Sport Culture Education, Spécialité Education et Formation, Université Rennes 2 (année 2013-2014).



8), les neuf élèves sont regroupés derrière le rideau qui sépare l'aire du gymnase en un-tiers (réservé aux coulisses) et deux-tiers (destinés à la scène) face aux élèves spectateurs de la classe. C'est dans l'espace des spectateurs que se tient la caméra. Les différents personnages de Cendrillon entrent en scène un à un (chronophotos 1).



Chronophotos 1 (leçon 8/10) : Les élèves entrent en scène les uns après les autres pour la présentation de leurs personnages « Cendrillon »

Suite à la présentation des personnages, l'histoire commence : l'élève-Cendrillon restée seule en scène, s'agenouille à plusieurs reprises et frotte le sol avec la main jusqu'au retour des personnages des deux demi-sœurs, puis de la belle-mère (chronophotos 2). Nous suivons en particulier le cas de l'élève-Cendrillon.



Chronophotos 2 (leçon 8/10) : Au début de l'histoire, l'élève-Cendrillon agenouillée frotte le sol avec la main

A l'issue de la prestation des groupes, le professeur rassemble les élèves. La performance des élèves semble l'avoir déçu à cette séance, contrairement à l'appréciation du travail, sérieux et foisonnant, engagé par la classe jusqu'alors.

P (fin de leçon 8) : Alors chuttt je... je vois bien la difficulté... on est trop calé sur l'histoire du conte... et donc on arrive sur du théâtre/mime et vous n'êtes pas dans la danse... ce que vous proposez c'est juste du théâtre... presque juste du théâtre... Quand heu... vous arrivez pour faire vos phrases de danse, je les vois pas... je ne vois pas assez de choses... vous faites des gestes qui reproduisent des gestes quotidiens...

P prend alors en exemple le geste de l'élève-Cendrillon et montre à son tour comment il est possible de danser l'action de nettoyer (chronophotos 3) :

P : Cendrillon quand elle se retrouve toute seule alors là il faut trouver quelque chose de danser pour montrer qu'on nettoie (fléchit le corps dans un large élan en torsion buste et bras à l'horizontale) avec le pied (décrit un ample rond de jambe à l'horizontale) et avec la main d'accord ? (balaie l'espace de la main loin à l'horizontale) ».



Chronophotos 3 (fin de leçon 8/10) : Le professeur, évoquant le geste de l'élève-Cendrillon, montre comment l'action de nettoyer peut être dansée.

La prestation des élèves a engendré un sentiment de ratage chez le professeur face à des résultats en deçà de ses attentes¹⁰. De leur côté, certains élèves ont montré un certain flottement d'indécision tout au long de la construction dansée de leur histoire, par exemple : *je sais pas comment dire « bonjour » en dansant* (sous-entendu je cherche un mouvement autre que le geste habituel de tendre la main vers l'autre), *qu'est-ce que je vais faire comme serveur avec seulement ça* (lève la main en plateau horizontal, comme le ferait un garçon de café), *comment faire la belle-mère cruelle ? etc.*

Méthodologie de la description

Le travail à partir des films d'étude procède en deux temps ordonnés, comprenant : 1) une description de ce que font les élèves en danse ; 2) une tentative de compréhension du sens de leur activité dansée. Ces deux temps d'analyse filmique répondent à l'organisation d'une pluralité de régimes de descriptions en différentes épaisseurs et granularités (Sensevy, 2012). L'auteur s'appuie sur la notion de description mince/description épaisse, proposée par Ryle (2009) et retravaillée par Descombes (1998) : si la description mince répond à la question *que font les acteurs ?*, la description épaisse tente d'élucider *le sens de l'action pour les acteurs*. Nous présentons ci-dessous les différents temps descriptifs.

Les phases d'analyse

L'analyse vise à extraire les contenus de savoir transmis au cours de la pratique. Elle prend appui sur une première description des manières d'agir des élèves, au plus près de leurs gestes concrets en retenant toute projection d'intentions ou attribution de raisons d'agir, avant d'approfondir une description plus épaisse, pouvant aider à comprendre ces intentions ou raisons d'agir.

Description mince ou que font les élèves ?

La description de ce que font effectivement les élèves est complexe. Nous procédons à nouveau en deux temps : une description *a minima* des actions corporelles, prolongée par une description outillée (en quatre points saillants).

10. A la séance suivante (leçon 9), P reprendra la main et pilotera la classe en chorégraphe selon une partition qu'il a lui-même montée.



Description minimale des actions corporelles

La description *a minima* est faite en termes d'actions corporelles ordinaires, que nous classons en deux grands groupes, en réponse à la question : *À quoi reconnaît-on le comportement d'un élève danseur «plutôt à l'aise» ou «plutôt moins à l'aise» ?* En voici les caractéristiques contrastées :

- Parmi les élèves de la classe jugés «plutôt moins à l'aise», *il y a ceux qui...*
par exemple, marchent ou tournent sur eux-mêmes d'une façon qui semble hasardeuse, s'allongent au sol et se relèvent en s'aidant des mains de manière imprécise, bougent essentiellement les mains ou les bras lorsqu'ils sont immobiles, répètent souvent les mêmes gestes au cours de la prestation, font des gestes parasites comme pouffer de rire, regard agité.

C'est dans ce groupe que le comportement de l'élève-Cendrillon pourrait être rangé : tout au long de la prestation, elle réalise le geste répétitif de frotter le sol avec la main, seule varie l'orientation du corps agenouillé au regard des spectateurs.

- Parmi les élèves jugés «plutôt à l'aise», *il y a ceux qui...*
par exemple, marchent ou tournent sur eux-mêmes le regard focalisé vers le point où ils se dirigent, tapent du pied de manière entendue, font des gestes amples et fluides comme onduler le buste ou les bras, varient la vitesse de déplacement en accord avec un autre danseur, sautillent et s'accroupissent ensemble par deux, se positionnent face aux spectateurs dans une attitude concentrée.

Prenant en considération la déception du professeur à l'issue de la prestation, nous cherchons à identifier les difficultés rencontrées par les élèves du groupe «plutôt moins à l'aise», et procédons à une description plus approfondie des actions corporelles. En effet, si la description *a minima* est un préalable indispensable qui permet à l'observateur de se dégager d'une projection subjective, elle ne permet pas à elle seule de comprendre la nature de l'activité des élèves et les difficultés qu'ils rencontrent en danse. Par ailleurs, se limiter à cette première description pourrait amener à penser que l'activité est faite de manifestations comportementales parcellaires ou d'actions fragmentées et isolées (marcher, sauter, courir, tourner, etc.) qu'il s'agirait de coordonner entre elles pour réussir la danse.

Description outillée des actions corporelles

Nous voulons élucider certains processus internes à la motricité, sous-tendant les comportements corporels observés, qui resteraient invisibles sans en repérer certains indices ou traits de surface.

Outils théoriques et fondements de cette description

L'outil descriptif retenu s'inspire d'une approche psycho-physiologique de l'action humaine (Paillard, 1990) travaillée et adaptée aux activités corporelles sportives et artistiques (Loquet, 2014). Il intègre les «composantes du mouvement» définies par la Labanotation (Laban, 1947/2003) et légitimées dans les écrits des Centres Chorégraphiques Nationaux (Orvoine, 2006), et sont complétés par des indicateurs posturaux et perceptifs du mouvement, issus des travaux de Paillard (1969). Nous retenons quatre grands traits saillants permettant de décrire plus finement les productions des élèves et examiner leur cohérence. À ce niveau, les questions posées sont les suivantes :



- a) Quelle est l'*organisation spatiale* du rapport de l'élève à l'environnement (objets, autrui) ?

Les indicateurs sont liés à : l'espace de déplacement sur scène (orientation, direction, sens, trajectoire, distance) ; la sphère corporelle (ou « kinesphère » dont les sommets sont les points extrêmes atteints par les membres sans déplacement) ; l'espace des objets extérieurs à soi (physique ou autrui) lorsqu'ils sont aussi concernés par le mouvement : par exemple, rapproche-t-on l'objet de son corps qui reste stable, ou bien à l'inverse le corps se mobilise-t-il par rapport à un repère stable extérieur vers lequel s'avance le corps ?

- b) Quel est l'*organisation temporelle* du rapport de l'élève à l'environnement ?

Les indicateurs temporels concernent : la durée des actions, le *tempo*, l'accentuation, les variations de vitesse, les accélérations ou freinages, et la relation à la musique. Se pose également ici la question suivante : selon quelle énergie le mouvement se développe-t-il, par exemple saccadée ou fluide, libre ou contrôlée ?

- c) Quelle est l'*organisation posturale* de l'élève lorsqu'il fait l'action ?

Le tonus postural programme la lutte antigravitaire. Il régule par exemple la perte d'équilibre dans une action de « descente au sol ». Comment se positionne le corps vis-à-vis de l'axe de gravité ? Selon quel rapport au poids le mouvement est-il engagé (par exemple, pour lutter contre, ou s'abandonner à) ? Sur quelle partie du corps s'appuie-t-on pour lancer un geste, le stabiliser et l'arrêter dans une position équilibrée ?

- d) Quels *indices perceptifs* l'élève prélève-t-il dans l'environnement où il évolue ?

Les afférences sensorielles régissent les interactions entre la personne et son environnement. Elles servent par exemple à ajuster les actions qu'elle dirige dans l'espace (physique ou de communication). Nous décrivons en particulier : ce que font les mains (observe-t-on un usage différencié des mains ?) et les pieds (quels appuis corporels, autres que pédestres, les élèves engagent-ils au sol ?), et où se dirige le regard lorsque le corps est en mouvement (de quelle façon la tête se libère-t-elle des actions corporelles en train de se faire ?).

Pour répondre à ces questions, nous comparons l'activité des élèves à celle des artistes professionnels. L'analyse contrastée des réalisations élève/artiste a pour but de mettre au jour, avons-nous dit, les sources possibles de difficultés dans l'apprentissage corporel en danse. La comparaison, selon les quatre traits saillants, se centre sur le cas du personnage de Cendrillon évoquant l'action de « nettoyer ». L'on se souvient de la réalisation de l'élève-Cendrillon au début de la chorégraphie (chronophotos 2). L'élève frotte à plusieurs reprises le sol avec la main droite, de façon continue, dans un espace proche (à distance de bras), le corps est assis sur la verticale géocentrée des appuis, le bras gauche étendu le long du buste, le regard rivé sur le sol en avant de l'appui.

De son côté, le personnage de Cendrillon au début du ballet de Maguy Marin¹¹, montre une multitude d'actions de « nettoyage ». Parmi celles-ci, nous avons

11. Les danseurs du ballet de Maguy Marin évoluent dans l'univers clos d'une maison de poupées, comme des poupées grandeur nature, visage couvert de masques lisses et joufflus donnant l'impression d'une candeur souvent inquiétante, avec des gestes saccadés, désarticulés qui évoquent ceux des marionnettes.



sélectionné trois situations différentes extraites du film du ballet¹². Le mouvement de la danseuse présentant une dynamique particulière, une et indivisible, se décompose toutefois en une infinité de micro-mouvements, dont seul l'arrêt sur image donne des plans descriptibles. Nous les décryptons ci-dessous :



Photos 1 : Cendrillon s'arc-boute sur le balai



Photos 2 : Cendrillon « époussette » avec les mains la première demi-soeur



Photos 3 : Cendrillon « brosse » avec le pied la seconde demi-soeur

1) Cendrillon s'arc-boute sur le balai (photos 1)

La danseuse tient le balai très haut au bout de son bras vertical, puis glisse le côté du buste le long du balai, l'objet est nettement éloigné de ses appuis au sol (espace extracorporel). Le corps étiré sort de la verticale des appuis. L'artiste décrit un mouvement lent autour du visage avec la main « libre », c'est-à-dire libérée de tout appui ou lutte contre le déséquilibre, le regard lointain, elle semble évoquer la lassitude.

2) Cendrillon « époussette » (photos 2)

La danseuse effacée derrière la première demi-sœur, à petits gestes secs alternatifs des deux mains, semble épousseter la tête et les épaules de la partenaire, le visage apparait par-dessus l'imposant buste de la demi-soeur.

12. http://jaimeroquedelacruz.blogspot.fr/2011/01/blog-post_1769.html



3) Cendrillon « brosse » (photos 3)

La danseuse touche du plat du pied levé le buste de la seconde demi-sœur, en une suite de mouvements brefs et légers en flexion-extension de la cheville. Le corps en appui sur un pied au sol, s'adosse sur la première demi-sœur, une main retournée dans l'espace arrière repose à plat sur l'épaule de la partenaire.

L'analyse des situations de « nettoyage » chez l'artiste témoigne de modifications motrices notables, au regard de la motricité ordinaire observable chez un élève débutant. Elles attestent de bascules référentielles qui constituent des conquêtes motrices décisives. Nous relevons les quatre bascules suivantes : a) *postural* : le référentiel axial habituellement statique chez l'élève débutant, gagne chez la danseuse experte en degré de liberté et stabilité hors de la verticale corporelle ; b) *spatial* : le référentiel egocentré dominant chez l'élève dans son rapport aux objets de l'environnement (physiques, autrui), se combine chez l'artiste à des repères exocentrés ; c) *perceptif* : la vue, modalité extéroceptive dominante qui structure habituellement les gestes des élèves débutants, est accompagnée d'informations sensori-motrices chez l'expert (exemple, le toucher du pied, l'appui main en arrière sur l'épaule de la partenaire) ; d) *temporel* : les gestes et déplacements monocordes, ou réalisés brusquement comme par à-coups hasardeux chez l'élève, gagnent en nuances rythmiques chez l'artiste en lien avec le support musical.

Description épaisse ou quel est le sens de l'action ?

La description épaisse tente d'éclairer le sens de l'action du danseur. Quelles catégories descriptives permettent de distinguer une activité dansée d'une activité qui ne le serait pas ? Au point de départ, nous considérons le mouvement dansé comme un ensemble de signes, et explorons le rôle essentiel qu'occupent les signes dans la danse et dans les institutions culturelles que sont les pratiques chorégraphiques.

Nous désignons ici une forme d'activité dite sémiocinétique (ou sémiocinèse, du grec *sema*, signe, et *kinetikos*, relatif au mouvement) définie par Serre (1984) comme une activité motrice qui « préside aux relations de l'individu avec son milieu social à des fins de communication »¹³. Appuyant notre étude sur la classification des gestes de Morris (1978) cité par Serre, nous distinguons deux grandes catégories de relations entre signe et sens, entre « signifiant » et « signifié », qui permettent d'approfondir la description :

1) les gestes schématiques et les mimiques (S1)

Les gestes schématiques tentent de représenter quelque chose à partir d'un de ses traits remarquables (par exemple, l'escargot est représenté par les antennes : de chaque poing posé sur le front, on déroule l'index pointé vers le haut puis vers le bas, et on replie le poing). Les mimiques, quant à eux, sont des signaux qui s'efforcent de traduire les choses par imitation du réel, comme pour les mimiques dites théâtrales (par exemple, jouer à « être » quelque chose qu'on n'est pas : oiseau, goutte d'eau), ou les mimiques à vide auxquelles on a recours en absence de l'objet évoqué (par exemple, la paume de main tendue à

13. Dans son article *La danse parmi les autres formes de la motricité* (1984), Serre situe l'étude des sémiocinèses comme branche de la sémiotique, science des symboles et de signes.



l'horizontale tel un plateau que porterait un garçon de café). Les gestes et mimiques (S1) possèdent une logique imitative, et *représentent* quelque chose de manière figurative.

2) les gestes symboliques et les gestes techniques (S2)

Les gestes symboliques tentent de signifier une qualité abstraite, une humeur ou une idée (comme par exemple, les sentiments que suscitent Cendrillon la mal aimée, assise dans les cendres). Les gestes techniques, quant à eux, sont codifiés par des spécialistes, selon un système de signification structuré propre à la pratique considérée (par exemple, les amples ports de bras et développés de jambe appartenant au vocabulaire de la danse classique, indiquent la légèreté).

Dans le premier cas (S1), on est tenté de concevoir un rapport univoque et étroit du signe à la chose signifiée, sur le modèle duel, le geste et l'original, comme ce pourrait être le cas de la musique dite descriptive et divers sons de la nature (cris d'animaux), musique qualifiée par Berlioz de « peinture sonore » (1837)¹⁴. Dans le second cas (S2), cette tentation est moins grande : quand le signe dit ou symbolise quelque chose, la proposition du danseur-auteur (ou du musicien-compositeur) est plus variée, labile, flexible, la réception par le public peut être plurielle, autrement dit les signes S2 permettraient plusieurs lectures possibles, comme à tâtons, et pourraient construire plusieurs « publics »¹⁵.

Dès lors nous nous rendons attentifs à cette bifurcation des signes du langage dansé, en prenant garde de n'y voir aucun antagonisme. En effet, une comparaison hâtive des pratiques pourrait amener à penser que les élèves et les artistes développent des registres sémiocinétiques distincts : chez les élèves débutants, la tendance aux mimiques conventionnelles et schématiques (S1) ; chez les artistes, la tendance aux gestes symboliques et techniques (S2). Nous pensons au contraire que le « langage dansé » des professionnels comme celui des élèves, recouvrent des aspects multimodaux, empruntant aux deux registres S1 ou S2, avec des points d'appui et des articulations, dans des proportions qui varient.

C'est ainsi que l'hypothèse d'une sémiocinèse multimodale nous amène à réviser la description *a minima* de la prestation des élèves. Nous avons initialement rangé le comportement de l'élève-Cendrillon dans le groupe des élèves « plutôt moins à l'aise » (description mince). Or l'observation entre signe et sens (description épaisse) montre que le sens du personnage ne vient pas exclusivement de gestes conventionnels S1 (« froter » avec la main comme on le ferait avec un chiffon). L'étude à grain fin révèle des indices S2 supplémentaires : en même temps qu'elle frotte le sol, l'élève courbe ostensiblement le dos et incline le front doucement en oblique à plusieurs reprises comme pour évoquer le poids supporté, la lassitude, l'abattement ou la résignation. C'est dans cette combinaison, froter et incliner, que le lien avec la figure de Cendrillon la mal-aimée semble s'établir.

14. Berlioz distingue en effet « l'imitation physique » de la représentation indirecte d'images ou d'expressions musicales dans son article consacré à l'imitation musicale (1837).

15. Dans ses approches contextuelles et sémio-pragmatiques du cinéma et de l'audio-visuel, Roger Odin (2000) s'intéresse en priorité aux *grandes modalités de la production de sens et d'affects* (italique de l'auteur). Il avance la notion de co-construction entre artistes et public, et admet que la « production de sens » procède d'un bagage culturel, qui est aussi un conditionnement du regard, engendrant des compatibilités entre l'image de l'action en cours et la réception de cette image. Nous retenons cette hypothèse de co-construction plurielle d'où émerge des sens possibles de la danse.



Discussion

Au terme de cette étude, nous soulignons l'intérêt de développer méthodiquement les deux étages de descriptions en opérant des allers-retours entre la description spécifique à échelle minimale et la description épaisse, comme moyen de dépasser les limites de l'observation spontanée. L'activité de l'élève jugée « peu à l'aise en danse », si elle se différencie de celle de l'artiste en première observation, n'est pourtant pas déficitaire ou pauvre en raisons d'agir. L'élève comme l'artiste Cendrillon articulent, à leur manière, différents processus sémiotiques impliqués dans la danse. Toutefois la manière de faire de l'élève pose la question essentielle des transformations motrices concrètes à opérer, et donc des savoirs corporels à conquérir, pour jouer et réussir pleinement le jeu de la danse. Quels sont ces savoirs ?

L'idée de *parenté* entre les pratiques des élèves et celles des artistes nous guide dans la réponse à cette question. Pour que les pratiques soient parentes, il est nécessaire de comprendre le *problème* qu'affronte le danseur élève ou expert (au sens général de ce qui échappe ou résiste momentanément) et la manière dont il résout ce problème.

Afin de concrétiser le problème, reprenons l'exemple du geste de « nettoyer » chez l'élève Cendrillon. Ce geste renvoie, en grande partie, à une motricité quotidienne observée dans les pratiques ordinaires. Les mouvements utilitaires de la vie quotidienne expriment en effet des significations fonctionnelles précises et univoques, là où le mouvement des danseurs « sature le corps de sens » (Gil, 2000). Tandis que l'entité danse dit « un monde », le geste de nettoyer, s'il reste prisonnier du quotidien, ne dira « qu'une fonction ». Le problème est sémiocinétique : il s'agit de s'éloigner du geste quotidien, pour s'en approcher « métaphoriquement » ? Selon Goodman et Elgin (2001) un objet ou une action devient une œuvre d'art en « exemplifiant métaphoriquement certaines de ses propriétés ». Nous comprenons « l'exemplification métaphorique » comme la capacité de *représenter*, c'est-à-dire de faire exister quelque chose selon certaines propriétés auxquelles le spectateur pourrait faire correspondre un sens symbolique (Loquet, 2014). Afin d'illustrer nos propos, étudions un exemplaire du personnage Odette-Cygne du ballet romantique le Lac des Cygnes (photo 4).



Photos 4 : Irina Kolesnikova (Saint-Petersbourg Ballet Théâtre), Lac des Cygnes (Théâtre des Champs-Élysées, 2011)

<http://www.dansesaveclapume.com/en-scene/a-la-decouverte-du-saint-petersbourg-ballet-theatre-episode-1/>



Décrivons la posture de la danseuse : cou long étiré à l'horizontale, tête renversée, haut du dos cambré en extension dorsale, omoplates resserrées, épaules basses et bras écartés à l'horizontale arrière dont on imagine les souples ondulations jusqu'aux doigts. La possibilité d'onduler les bras (ondes amples et sans à-coup jusqu'au bout des doigts) en position de renversement (cou-tête-dos en arc arrière) contribuent, dans le contexte culturel adéquat, à créer l'illusion du battement des ailes d'un cygne qui débarrasse l'eau de ses plumes. Les propriétés corporelles dont témoigne la danseuse relèvent d'une utilisation *contre-intuitive* des bras dans l'espace dorsal, et imposent des bascules référentielles chez tout débutant en danse. Cette gestualité spécialisée peut être qualifiée de *savoir artistique* comme un moyen qui permet de résoudre un problème « métaphorique », à l'image de ce qu'il signifie chez les artistes du domaine.

S'agissant cette fois de nettoyer (balayer, épousseter ou frotter) dans l'imaginaire Cendrillon, prenons l'exemple de manier le balai comme le fait la danseuse (photos 1). Le maniement de cet objet à des fins métaphoriques (« jouer » la lassitude ou l'ennui) est problématique. La solution du problème suppose de maîtriser une double capacité, à la fois : i) biomécanique, la danseuse accepte la dérive de l'axe corporel hors de l'axe vertical de gravité et hors des appuis pedestres habituels, pour se tenir à l'aplomb de l'objet extérieur ; et ii) sensori-motrice, elle est en mesure de percevoir finement les afférences sensorielles (main sur le balai et cheville sur le sol) et invalider les oscillations du reste du corps, afin de se libérer de toute expression de lutte contre le déséquilibre.

Ainsi, les savoirs corporels sont identifiés à l'articulation entre la rencontre d'un problème et l'élaboration d'une solution. Car c'est dans les situations de face-à-face avec un problème associé à des contraintes, que se découvrent de nouveaux champs de possibles (de nouvelles capacités épistémiques).

Conclusion

Le cycle de danse conduit par le professeur, en référence à l'activité des danseurs contemporains, a placé la notion de « langage dansé » au cœur de la production des élèves. Nous revenons sur le sentiment de déception qu'a éprouvé P lors de la répétition du conte monté par les élèves, alors même qu'ils ont évolué dans un environnement riche et varié tout au long du cycle. Comment expliquer ce décalage ? Nous pensons que les élèves n'ont pas perçu *le problème* auquel le professeur a souhaité les confronter.

Rencontrer un problème revient à composer avec un « milieu » (au sens didactique) qui pour une part est familier et pour une autre part présente des résistances. La situation qui consiste, partant de l'histoire de Cendrillon, à produire une chorégraphie dont les élèves sont eux-mêmes les auteurs-acteurs, peut sous certains aspects leur paraître familière, tant l'histoire fait partie de l'imaginaire collectif enfantin. Pourtant, sous ses apparences bien connues, la situation les oblige à expérimenter dans « leur corps » une autre manière de faire les actions, une manière nouvelle en *contradiction* avec leurs manières spontanées. Cette contradiction tient à la manière, par exemple quand on danse Cendrillon, de suggérer « le nettoyage » sans que cela se limite à « du nettoyage ». L'approche didactique de la danse incite à toujours se demander quelles sont les *situations* dans / pour lesquelles le savoir permet de « résoudre le problème » dans ses dimensions métaphoriques.



Pour conclure, nous avons choisi de revenir sur la notion d'œuvre qui a servi d'introduction à cette étude. L'œuvre est définie par Chevallard (1996) comme une élaboration humaine répondant à des questions qui sont les raisons d'être de l'œuvre. L'auteur distingue quatre types de rencontres : la non-rencontre, le rapport mondain, la visite des œuvres, la rencontre proprement dite ou questionnement des œuvres. Nous insistons en particulier sur la distinction que l'auteur établit entre « visiter l'œuvre » et « rencontrer ou questionner l'œuvre ». Dans le premier cas, la visite de l'œuvre est conduite comme s'il s'agissait d'un « monument » présenté et commenté aux élèves, et où, d'une manière générale, l'élève ne s'affronte qu'à ce qu'il est censé connaître par avance : l'auteur parle alors de « mode d'étude rétroactif ». Dans le second cas, l'élève étudie une question à laquelle il doit apporter une réponse. Même si l'élève pense avoir quelques lumières sur la question à étudier, il doit enquêter sur elle à nouveaux frais : l'auteur parle alors de « mode d'étude proactif ». Le passage du mode « rétroactif » au mode « proactif » suppose ainsi un changement crucial dans le rapport personnel de chacun à la connaissance et à l'ignorance (Chevallard, 2010). Le rapport proactif à l'œuvre, pour l'artiste comme pour l'élève, est un rapport de connaisseur, où action et réflexion se nourrissent mutuellement. C'est dans cette perspective que nous souhaitons identifier les savoirs constitutifs de la culture humaine (Loquet & Roessle, 2012). En prolongement, l'étude contribue à réfléchir aux dispositifs didactiques chorégraphiques qui permettent de faire entrer les élèves dans *l'activité culturelle* (proactive) du danseur.



Références

- Berlioz, H. (1837). De l'imitation musicale. *Revue et Gazette musicale de Paris*, IV(1), 9-11 et IV(2), 15-17.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : Ed. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. In J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques* (pp. 145-196). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique dites-vous ? *Education & didactique*, 4(1), 139-148.
- Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquêtes*, 6, 35-54
- Gil, J. (2000). La danse, le corps, l'inconscient. *Terrain*, 35, 57-74.
- Goodman, N., & Elgin, C. (2001). *Esthétique et connaissance*. Paris : Ed. de l'Eclat.
- Laban, R. von. (1947-2003). *La danse moderne éducative*. Paris : Editions Complexe.
- Loquet, M. (2006). Les gestes d'une formatrice en expression corporelle ou « l'œil du maquignon ». *Revue Française de Pédagogie*, 157, 119-130.
- Loquet, M., & Roesslé, S. (2012). Entrée des jeunes enfants dans la culture sportive, la place des jeux épistémiques dans les lieux d'éducation. In B. Gruson, D. Forest, & M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique* (pp. 91-118). Rennes, France : PUR.
- Loquet, M. (2014). L'artistique et le sportif, les points d'articulation en gymnastique rythmique. In G. Cogérino & M.-C. Garcia (Eds.), *L'EPS face au sensible et à l'artistique* (pp. 163-179). Gémenos : AFRAPS
- MEN. (2013). Le parcours d'éducation artistique et culturelle. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673
- Morris, D. (1978). *La Clé des Gestes*. Grasset, Paris.
- Odin, R. (2000). La question du public. Approche sémio-pragmatique. *Réseaux*, 18(99), 49-72.
- Orvoine, D. (2006). *L'Art en présence. Les centres chorégraphiques nationaux, lieux ressources pour la danse*. Paris : ACCN (Association des Centres Chorégraphiques Nationaux).
- Paillard, J. (1969). Tonus, postures et mouvements. In C. Kayser, *Physiologie* (tome II, pp. 495-603). Paris : Flammarion.
- Paillard, J. (1990). Réactif et prédictif : deux modes de gestion de la motricité. In V. Nougier, & J.P. Blanchi (Eds.), *Pratiques sportives et modélisation du geste* (pp. 13-56). Grenoble : Université Joseph Fourier.
- Pujade-Renaud, C. (1974/1981). *Expression corporelle, langage du silence*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (2003). Entretien avec Claude Pujade-Renaud. *Contre Pied*, 13, 74-76.
- Ryle, G. (2009). *Collected Essays 1929-1968*. Oxon : Routledge.
- Sensevy, G. (2011). *Le Sens du Savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2012). Logique de l'action et film d'étude. *Education & Didactique*, 6(3), 167-177.
- Serre, J.-C. (1984). La danse parmi les autres formes de motricité. *La recherche en danse*, 3, 135-156.